



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Curso de Psicopedagogia

Ana Valéria Guimarães Carvalho

**A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS DOCENTES DO 1º CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

João Pessoa – PB

Agosto/2014

A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS DOCENTES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Valéria Guimarães Carvalho¹
Geovani Soares de Assis²

Resumo

A educação inclusiva vem sendo firmada no âmbito nacional como caminho para se garantir uma educação de qualidade para todos, haja vista a legislação que trata da matéria. Para sua efetiva implementação, é necessária uma extensa reorganização escolar, na qual se destaca a formação do professor. Seguindo esses pensamentos, buscamos respostas a seguinte questão: Qual a compreensão dos docentes do 1º ciclo do ensino fundamental em relação à inclusão escolar. O perfil do docente inclusivo precisa ter uma clara preocupação com o caminho que terá que percorrer para conseguir alcançar seus objetivos: preocupar-se com uma sociedade mais justa e democrática, sabendo que assim ele poderá obter possibilidades e alternativas para a prática educativa. Considerando que a Psicopedagogia pode e deve funcionar como um instrumento de apoio para a educação inclusiva, este estudo buscou compreender a visão dos professores em relação à inclusão e suas diversidades culturais, partindo do pressuposto de que as crenças e os sentimentos dos atores da escola precisam ser mais considerados, pois é um caminho seguro para identificar quais os fatores facilitadores e/ou limitadores para a adoção de uma prática pedagógica pautada em princípios inclusivos. O estudo ora apresentado, trata de um levantamento de caráter descritivo e exploratório realizado junto a 20 (vinte) docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do município de João Pessoa - PB. A coleta de dados foi realizada através de um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas. Analisando a visão do docente em relação à inclusão escolar, verificou-se se o docente tem noção de ajustamento, correção e reabilitação, se realiza sempre que necessário um atendimento multidisciplinar, observando como se dá a prática inclusiva na escola em que atua.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Professores. Prática pedagógica.

¹ Graduanda em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: sonhoicaro@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, professora adjunta do Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: geo_vanisa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Inclusão Escolar” tornou-se pertinente posto que na atualidade, a perspectiva educacional é responsabilidade de professores e técnicos da educação a ser oferecida a todas as crianças, o que implica compreendê-las, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento, sendo indispensável conhecer como a criança se desenvolve, como aprende, quando e como o faz.

Assim, o professor adquire um papel fundamental no seio do novo paradigma da escola inclusiva, sendo igualmente relevante conhecer as suas atitudes e práticas na sala de aula ante a diversidade.

O Programa de Educação Inclusiva consiste em pôr em prática um novo conceito, que tem como base tornar a educação acessível a todas as pessoas e com isso atender às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminação, barreiras entre indivíduos, povos e culturas.

A inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países onde há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a prática da inclusão escolar e social não contribui somente para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, mas também para a aceitação geral das diferenças individuais, a valorização de cada indivíduo, a convivência em meio à diversidade humana e a aprendizagem pela cooperação.

Com isto, a escola inclusiva se propõe ser uma escola para todos, que atenda à diversidade do alunado, de modo que todos aprendam juntos. Para isto, a escola precisa estar preparada para oferecer respostas às necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

É importante termos em mente que a “Declaração de Salamanca”, ao referir-se como princípio à escola para todos, contextualiza as pessoas com necessidades educacionais especiais, não se restringindo apenas à população com deficiência. Na realidade, envolve todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem. É preciso estar descoberto de preconceitos, tendo um olhar voltado para o aluno global, nos seus aspectos cognitivos e afetivos, desenvolvendo a construção e a sistematização de metodologias segundo a teoria piagetiana.

A teoria piagetiana enfatiza a ideia do desenvolvimento de um sujeito psicológico, individualizado, que constrói conhecimento tendo por base outro conhecimento, pouco a pouco, sintetizado e integrado. Desse modo, formam esquemas sucessivos de novos conhecimentos que revelam através do tempo a autonomia intelectual do sujeito.

Esta autonomia intelectual, é o que se torna relevante como conhecimento. Noção a ser assumida principalmente pelos professores que ainda creem ser possível ter uma classe homogênea em que todos aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo. Mais adiante, a teoria do sócio interacionista descreve a aprendizagem como um processo que ocorre mediante trocas cognitivas entre os membros de um grupo. Nessa perspectiva origina-se a concepção de inclusão, ou seja, a qualidade das interações que é o que contribui para o desenvolvimento humano.

É preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos. Para tanto, o perfil do docente inclusivo precisa ter uma clara preocupação com o caminho que terá que percorrer para conseguir alcançar os objetivos da verdadeira inclusão.

O docente deverá preocupar-se com uma sociedade mais justa e democrática, sabendo que poderá obter possibilidades e alternativas para praticar a educação. Além disso, tem que ter consciência da extrema importância das condições para uma formação educativa. Fator essencial para o pleno desenvolvimento humano.

O referido profissional deverá ter noção de ajustamento, correção e reabilitação, e para isto, é muito importante que promova sempre que necessário um atendimento multidisciplinar. O docente deve ter a clara noção que, a partir do momento que escolheu lidar com a educação inclusiva, tem que ter plena consciência de seu sentimento de segurança em relação ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos.

Seguindo este pensamento, tentamos encontrar respostas à seguinte questão: qual a compreensão dos docentes do 1º ciclo do ensino fundamental em relação à inclusão escolar? Levando em consideração o que os professores entendem sobre o tema abordado, pretendemos investigar a compreensão do docente no tocante à inclusão escolar.

Com objetivo Geral compreender a visão dos professores em relação à inclusão e suas diversidades culturais.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: 1) Analisar a visão do docente em relação à inclusão escolar; 2) Verificar se o docente tem noção de ajustamento, correção e reabilitação, e se promove sempre que necessário um atendimento multidisciplinar; 3) Analisar como se dá a prática inclusiva na escola em que atua.

Diante da extensão e profundidade de mudanças para implementação de um modelo educacional inclusivo, alguns autores como: Cury (1999), Correia (1997), Leitão (2007), Mantoan (1998), Alves (2009), Andrade (2002), Carvalho (2000); defendem que a inclusão escolar significa um novo paradigma na educação, sendo esta a razão de utilizarmos suas ideias como base teórica de nosso estudo.

Acreditamos que estudos desta natureza possam fazer parte do bojo de pesquisas que venham auxiliar a comunidade escolar em participar da construção de uma sociedade mais ética, mais justa, que valorize os indivíduos em sua singularidade, com seus limites e potencialidades, contribuindo, assim, como instrumento de apoio à educação inclusiva, através da difusão de referenciais que defendam essa perspectiva.

Para analisarmos os dados obtidos em nossa pesquisa, utilizamos o método de levantamento de dados, em que é fornecida uma metodologia que solicita às pessoas que falem de si mesmas. Este tipo de pesquisa tornou-se extremamente importante, à medida que a sociedade passou a exigir dados sobre uma série de assuntos, não se satisfazendo com a intuição e com registros não sistemáticos. A seguir abordaremos os aspectos teóricos que embasam este estudo.

INCLUSÃO: CENÁRIOS, ASPECTOS LEGAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PASSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais foi, durante muito tempo, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. A escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos. Para um melhor entendimento sobre a problemática da inclusão abordaremos o contexto internacional, o contexto nacional, a inclusão na perspectiva legal e a inclusão no cotidiano escolar.

As percepções e atitudes face às pessoas com deficiência têm sido desenvolvidas em função dos quadros de apreensão do real dos contextos sociais, conforme veremos a seguir.

CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL

Na Antiguidade clássica, os registros permitem-nos perceber que as crenças religiosas influenciavam o grau de ameaça social do diferente e o seu aniquilamento era defendido e globalmente aceito como forma de proteger a sociedade. Na Idade Média, as atitudes variavam desde a piedade, proteção, ou ainda, como estando sob alguma influência maligna (WINZER, 1993). Às atitudes de exclusão, seguiram-se as de segregação, características do período da institucionalização da educação especial.

O paradigma médico com início no século XIX expandiu-se até meados do século XX. A sociedade adquiriu uma maior consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência, embora este apoio tivesse um caráter mais assistencial do que educativo (JIMÉNEZ, 1997). Apesar de o paradigma médico ter libertado as pessoas com deficiência de um conjunto de crenças e superstições, colocou outros constrangimentos.

A noção de deficiência, tendo subjacente o caráter duradouro ou permanente de uma anormalidade física e a incapacidade funcional que ela implica, levou a que fossem adotadas respostas exclusivamente centradas no indivíduo, negligenciando fatores relacionados com o contexto (MARTINS, 2004).

No final da década de cinquenta, os movimentos associativos de pais começaram a proliferar, em especial, na Europa e nos Estados Unidos da América, tendo sido criada a *National Association of Retarded Children* (NARC), cujo objetivo era reivindicar a melhoria das oportunidades e das condições sociais e educacionais para as crianças com deficiência (WINZER 1993; JIMÉNEZ, 1997). Salientamos, ainda, a influência de documentos internacionais, referências marcantes nos direitos da pessoa humana, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959 (aprovados pela Organização das Nações Unidas).

Na década de setenta, a crescente consciencialização dos efeitos nefastos e estigmatizantes do sistema paralelo de Educação Especial, potenciou o desenvolvimento de movimentos pró-direitos sociais, que contribuíram para a (re) concepção da Educação Especial e uma subsequente alteração do quadro legal e das modalidades educativas de caráter segregador (STAINBACK; STAINBACK, 1996; CNE, 1999).

Neste contexto, assinalamos dois documentos de referência a nível internacional, cujos contributos tiveram repercussões marcantes no sentido da integração dos alunos com necessidades educativas especiais: o *Education for All Handicapped Children Act* *Public Law* 94-142, publicado nos EUA , em 1975 e o *Warnock Report*, publicado no Reino Unido, em 1978. A *Public Law* (94-142) determinava que o ensino ministrado aos alunos com deficiências tivesse lugar num ambiente o menos restritivo possível, com a sua integração na classe regular. Educativas Especiais (AINSCOW, 1998; CORREIA, 1997).

Na década de oitenta, ocorreram importantes alterações no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência e da sua integração: o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, aprovado pela Organização das Nações Unidas, em 1981 e a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, em 1989, adaptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ratificada por mais de 120 países, entre eles Portugal, em 21 de Setembro de 1990).

A *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, constituiu um passo importante no estabelecimento de princípios e estratégias no âmbito da inclusão. No entanto, a educação com orientação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca (Declaração Final da Conferência da UNESCO, 1994), aprovada em 1994, subscrita por diversos países, incluindo Portugal, e que situa a questão dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, no contexto mais vasto dos Direitos do Homem (UNESCO, 1994).

A sua concepção foi orientada pelo princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade de construir uma *Escola para Todos*, reforçando que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

Voltando o nosso olhar para o contexto nacional percebemos que as atitudes e percepções face à pessoa com deficiência seguiram os mesmos padrões de exclusão e segregação do contexto internacional. Nas primeiras décadas do século XX, a elevada taxa de analfabetismo contribuiu para uma reduzida atenção para com a educação especial. As poucas respostas que surgiram na altura foram especialmente dirigidas a alunos com deficiências sensoriais. Nos anos sessenta, a oferta educativa para as crianças e jovens com deficiência era escassa, o que levou à emergência de movimentos de pais, médicos e professores, que se organizaram em associações e criaram várias estruturas educativas, por categorias de

deficiência, instituições particulares sem fins lucrativos, que tinham o apoio do Ministério da Segurança Social (LEITÃO, 2007).

Na década de setenta, contrariamente ao que se passava no contexto internacional, a evolução legislativa foi pouco significativa, e o movimento no sentido da integração das crianças com deficiência, foi pouco expressivo. No entanto, assinalamos a Constituição da República Portuguesa, em 1976. Nesta lei fundamental, as pessoas com deficiência são particularmente consideradas nos artigos 71.º, 73.º e 74.º, com a salvaguarda dos direitos ao ensino, à igualdade de oportunidades e a uma política nacional de prevenção, reabilitação e integração social.

Na década de oitenta, a *Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) revela uma influência marcante da Public Law (94-142) e do *Warnock Report* e uma perspectiva de carácter integrador. Estabelecem o quadro geral do sistema educativo, os seus princípios gerais e considera a Educação Especial como uma modalidade especial de educação escolar, que *visa a recuperação e integração sócio educativas dos alunos com necessidades educativas específicas* (Art. 17.º).

A exemplo da maior parte dos países europeus, a década de noventa foi pródiga em alterações significativas no quadro legislativo. São implementados diplomas importantes, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 35/ 90, de 25 de Janeiro, referente à escolaridade obrigatória e a sua gratuidade. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto apresenta, no seu articulado, princípios inovadores no âmbito da integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais, enfatizando o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Segundo Correia (1999), este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de educação especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, consequentemente, na prestação dos serviços mais adequados.

O Despacho 105/97, de Julho de 97, estabelece o enquadramento normativo dos apoios educativos, adaptando um conjunto de princípios com orientação inclusiva, congruente com a Declaração de Salamanca (1994). O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, sobre a reorganização curricular do ensino básico, distingue, nos artigos 10º e 11º, os alunos com

necessidades educativas de caráter permanente e a diversificação das ofertas educativas abrindo, assim, o caminho à gestão flexível do currículo e a sua adequação à especificidade dos alunos.

Correia (1999) classifica as necessidades educativas especiais a partir do tipo de adaptações a implementar, considerando dois grupos distintos: as necessidades educativas especiais permanentes, as quais exigem adaptações generalizadas do currículo às características do aluno e se mantêm durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno; e as necessidades educativas especiais temporárias, que exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o ao aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Com um enquadramento conceptual próximo, Simeonsson (1994, apud BAIRRÃO, 1998), organiza as *necessidades educativas especiais* de acordo com os problemas de baixa/ alta frequência e de baixa/ alta densidade. Os problemas de baixa frequência e alta intensidade (mais severas) serão aqueles que emergem de uma causa biológica, congênita, como por exemplo, cegueira, surdez, autismo, multideficiência, e que são em menor número, apesar de envolverem mais recursos materiais e humanos. Os problemas de alta frequência e menor densidade aplicam-se, por exemplo, às crianças com problemas de comportamento e problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo.

ASPECTOS LEGAIS

Direcionando o nosso olhar para a inclusão na perspectiva legal, nos dias atuais, percebemos que a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais passa a tomar espaço, e já se faz presente na atual discussão das questões sociais e, sobretudo no âmbito escolar.

A atual política educacional brasileira inclui, em suas metas, a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular, com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96) todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares, com o objetivo de integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e desenvolver ações integradoras nas áreas

de ação social, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania destas pessoas.

Essa mesma lei define dessa forma essa modalidade de ensino:

Entende-se por educação especial, para os efeitos esta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (art.58).

A preocupação com o atendimento dos portadores de necessidades já vinha sendo explicitada no texto da Constituição de 1988. Nesse documento podemos perceber uma preocupação social com o atendimento a essas pessoas.

Mas já em seu artigo 205 essa Constituição institui:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já no capítulo 3 dessa Lei que se refere ao sistema educacional, podemos observar uma preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma, sob nenhum aspecto, seja de raça, credo ou cor.

Para Cury (1999, p.14),

Fica clara a opção da Constituição Federal de 1988 e, à sua luz, a da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença como constituinte do princípio da pluralidade.

Outros artigos dessa mesma Lei já evidenciam o direito ao pluralismo e a diferença, como nos mostra novamente o professor Cury (1999, p.11):

O capítulo voltado para a Educação, por sua vez, garante, no art. 206, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. O art. 210, referindo-se aos currículos, pede respeito aos “valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Mas voltando os olhares para a LDB, podemos notar uma referência explícita ao respeito às diferenças e ao direito à igualdade. Porém, infelizmente não é essa a realidade, em alguns casos. A educação especial é tratada como uma modalidade separada de educação,

entendendo que esta modalidade de educação se difere da dita normal, por tratar de alunos com necessidades especiais.

Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada, teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação regular ou comum), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social. (EDLER, 2000, p.16).

É importante destacar que a nova LDB reservou um capítulo à Educação Especial, revelando assim o reconhecimento social dos trabalhos realizados na área, sendo fruto das lutas pelos avanços e conquistas de direitos para as pessoas com necessidades especiais, historicamente discriminadas na sociedade.

Diante disso, notemos que Andrade e Schütz (2002, p.8) afirmam o seguinte:

Somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão.

Entretanto, não importa apenas assegurar a educação como um direito de todos, é importante que esta seja ajustada às necessidades pessoais e às exigências sociais.

Em legislações anteriores, ou seja, nas leis diretrizes e bases anteriores, já se tratava, mesmo que de forma tímida, da educação de portadores de deficiência.

De acordo com Motta (1997, p.401):

A Lei nº 4.024, de 1961, já previa, em seus artigos 88 e 89, bem como a Lei nº 5.692, de 1971, em seu artigo 9º, a necessidade de serviços de educação especial, o seu enquadramento no sistema geral de educação e a integração do educando na comunidade.

Mas não podemos deixar de observar que, por trás de qualquer legislação, existem interesses e, principalmente, um contexto histórico e ideológico como pano de fundo do cenário que se vivia na época. A esse respeito, nos acrescenta Edler (1997, p.64).

À época da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevalecia o nacional-desenvolvimentismo, o que explica a preocupação expressa no conteúdo dessa lei com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista.

Após a internacionalização da economia, mudou o modelo adotado. O interesse maior passou a ser o suprimento do mercado de trabalho para o que havia necessidade de profissionalizar. E este é o “espírito” da Lei 5.692/71, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão do trabalho.

A política educacional inclusiva, integradora, pressupõe um modo de se construir o sistema educacional que considere as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças discriminatórias que possam ter. A escola inclusiva pressupõe uma nova escola, comum na sua organização e funcionamento, pois adota os princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem a tendência de manter na escola regular os alunos portadores de necessidades especiais.

A respeito desse amparo legal, que acolhe e incentiva a escola inclusiva, nos acrescenta ainda Andrade e Schütz (2002, p.8):

O princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir.

Então, retomando a discussão da educação especial como marco legal em nosso sistema de ensino, notamos uma evidente preocupação em igualar as oportunidades de acesso ao ensino, e mais do que isso, em proporcionar a continuidade dos portadores de necessidades especiais no sistema escolar regular.

A sistematização desse processo de inclusão é também assim entendida para Edler (2001, p.42) “Oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada”. Fica, assim, evidenciada uma preocupação muito recorrente. A inclusão deve ser feita de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de nosso sistema educacional, e não apenas vista como uma providência emergente para acabar com desigualdades que se façam evidente em determinado instante.

De acordo com Matoan (1998, p.98):

O que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender as necessidades dos alunos incapacitados – ou seja, separá-los do resto da

sociedade em turmas escolares e em instituições especializadas - converteu-se em uma solução ultrapassada.

É importante ressaltar que se há um processo de segregação, este não se fez da noite para o dia, ele é sim, o resultado de todo um histórico de diferenças discriminatórias que se fazem presente por vários motivos, podendo ser estes motivos: crenças religiosas, diferenças de cor, entre outros fatores causadores de segregação.

Felizmente, no limiar desse novo milênio estamos, vivendo novos tempos, uma época de transição entre as práticas de integração e as de inclusão social. Os dois processos coexistem, ou seja, algumas das velhas práticas ainda sobrevivem enquanto as novas vão sendo incentivadas.

Nesse caminho para a instituição de uma igualdade democrática de acesso e permanência do portador de necessidades especiais na escola regular, faz-se necessário um aporte legal, isto é, a criação, implantação e aplicação de uma legislação educacional mais específica, que garanta os direitos das pessoas interessadas e envolvidas nesse processo integrador e inclusivo.

A esse respeito, nos acrescenta Cury (2002, p.249):

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

Percebemos aqui a clara evidência de se poder acionar os meios legais, isto é, o Poder Judiciário e o Ministério Público, para que se façam cumprir os direitos dos cidadãos e até mesmo para que possam ser reparados eventuais danos proporcionados por ações discriminatórias contra qualquer pessoa.

É necessário esclarecer também que, o simples fato da existência da legislação não é suficiente para que se eliminem as desigualdades discriminatórias. Nesse sentido, o governo federal lançou o documento *Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público* organizado e editado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) no

ano de 2001. A referida publicação apresenta uma coletânea de textos que tratam da Política Educacional no âmbito da Educação Especial.

Com esse mesmo intuito, porém com uma abrangência ampliada, temos o aporte do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Essa lei tem como finalidade instituir marcos e parâmetros legais para os rumos da educação, isto é, para o sistema educacional nacional, em todos os seus níveis. Assim este documento também contempla a educação especial em todos seus aspectos, ou seja, desde o direito de todos os portadores de necessidades especiais em frequentar classes regulares, até os objetivos e metas dessa modalidade de ensino.

Segundo o referido Plano Nacional de Educação:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. (BRASIL, 2001, p.98).

Analisando essa lei, podemos notar que ela é bem ampla e geral ao deixar claro que sua validade independe do tipo de deficiência que a pessoa possa ter, isto é, não importa que tipo de deficiências a acometem, isso é indiferente no que toca ao cumprimento da lei.

Outros documentos, além dos supracitados, foram elaborados e servem como marco regulatório dessa modalidade de ensino. Entre eles, citemos *As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* que foi editado pelo MEC, com o intuito de regular e instituir leis que alicercem essa modalidade de ensino.

De acordo com esse documento:

Em todo mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais. (BRASIL, 2001, p. 5)

O referido documento é composto por outros dois documentos expedidos pela Câmara Nacional de Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), sendo eles: o Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 que tem como relatores os conselheiros Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. Também constitui essa diretriz nacional a Resolução Nº 2, de 11

de Setembro de 2001, trazendo em seu título “Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”.

Além desses documentos, outros tantos pareceres e resoluções emitidos pelo CNE/CEB podem ser acessados pela Internet no site do MEC. Entre eles, é de muita validade ressaltar o Parecer CNE/CEB Nº 02/2002, que tem como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury, trazendo como assunto de interesse a Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência”, que trata exatamente do respeito às diferenças.

COTIDIANO ESCOLAR

Direcionando a discussão para o cotidiano escolar se faz necessário iniciar nossa análise pela Declaração de Salamanca – documento que não tem efeito de lei, mas trata dos princípios da Educação Inclusiva de 1994 – a escola inclusiva é aquela que contempla várias necessidades educacionais especiais como: crianças repetentes, que sofrem abuso sexual, que sofrem violação física ou emocional, que são obrigadas a trabalhar, que moram na rua, crianças desnutridas, que vivem em situação de miséria, vítimas de guerra, que tem altas habilidades/superdotadas ou ainda estão hospitalizadas sem frequentarem a escola.

Muitas crianças também sofrem exclusão devido à cor, a religião, o peso, a altura, a aparência, modo de falar, de vestir ou pensar. Por isso, a escola precisa estar atenta para a necessidade de respeitar os diferentes ritmos observando a capacidade de cada um e não as suas limitações. É preciso manter comunicação com o aluno com deficiência através de escrita, desenho ou outro instrumento para entendermos suas atitudes.

No cotidiano escolar a inclusão tem sido um desafio sem receita pronta em que todos os dias, professores e alunos descobrem juntos estratégias diferentes para o envolvimento e o desempenho das crianças com Necessidades Educacionais Especiais nas práticas de leitura, de produções, de experimentações, de conhecimento do corpo e do mundo.

Para a construção da escola inclusiva é preciso uma ação coletiva de toda a comunidade escolar, mudar o olhar que temos sobre o ser humano para compreendermos suas singularidades, necessidades, o contexto em que vive, sua história e que tipo de apoio necessita.

Apesar de todas as dificuldades, para promover uma inclusão humanitária, essa ação depende de cada professor, de cada escola, das lentes que estamos usando e, principalmente da mudança de postura. Sair da mesmice, ser ousado e se tornar um professor pesquisador que todos os dias busque fazer o outro mais feliz.

CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A escola necessita acompanhar as transformações que acontecem no mundo. As informações são constantes na vida social e escolar. Novos conhecimentos, novas formas de pensar e ver o mundo estão sendo colocadas em prática e abandonadas diariamente. O que se sabia antigamente, que se considerava como verdade absoluta, agora, ganha uma perspectiva diferente. Pode ser que não seja como acreditávamos que fosse, sendo necessário rever e (re) analisar nossos pensamentos, convicções, conceitos e crenças nos mais variados segmentos.

Assim, acontece também com a escola, as formas de ensinar, a visão que a mesma tem da educação e da sociedade de uma forma geral, do tipo de cidadão que ela quer formar, se é para transformar a sua realidade, ou somente para reproduzir a que já existe. Se a visão da escola e dos educadores for transformadora e inclusiva, todos perceberão os alunos como seres diferentes e com problemas e dificuldades que com a ajuda e apoio especializado poderão solucionar ou amenizar os obstáculos que encontram nos seus caminhos educativos.

Nesse caminho de inclusão e respeito, aqueles que apresentam alguma dificuldade para aprender procuram a psicopedagogia, que oferece subsídios e recursos para que se tenha um estudo e uma leitura minuciosa dos processos cognitivos e dos mecanismos psicológicos que apresentarem algum problema ou sintoma na situação de aprendizagem.

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda- o problema de aprendizagem, colocando num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia- e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim numa prática.

No trabalho clínico o objeto de estudo se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implica no não aprender. Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende como aprende e por que, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogia e sujeito de forma a favorecer aprendizagem.

No trabalho preventivo, a instituição enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem é objeto de estudo da Psicopedagogia é os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.

A definição do objeto de estudo da psicopedagogia passo por fases distintas, atualmente, a psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

É preciso estar descoberto de preconceitos, tendo um olhar voltado para o aluno global, nos seus aspectos cognitivos e afetivos, desenvolvendo a construção e a sistematização de metodologias que visam à construção de conhecimento vinculado à realidade do educando sem deixar de oferecer as novas tecnologias e possibilitando a sua formação ampla, que não exclui, nem segrega aqueles que possuem dificuldade de aprendizagem.

O fundamental nessa proposta é o trabalho interdisciplinar que vem oferecer auxílio para a educação, respeitando às características individuais de cada aluno, de cada um dos envolvidos no processo educativo. Tendo um olhar imparcial, humano, que humaniza, que agrega, que acolhe, que trata e que desvenda o que muitos querem ou desejam esconder ou que até mesmo desconhecem por falta de interesse, comprometimento, vontade ou informação.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p.121).

PASSO A PASSO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Seguindo o pensamento de Mantoan (1997), para que uma escola seja Inclusiva, todos os funcionários que fazem parte da comunidade escolar precisam estar preparados para qualquer tipo de situação inusitada, como por exemplo, uma criança que deseja estar mais fora de sala de aula, pois para isso precisa-se fazer uma investigação para saber o por quê daquela criança estar agindo dessa maneira. Resultando da investigação, os docentes poderiam adequar o currículo escolar da seguinte maneira:

- Promovendo estratégias visando práticas mais cooperativas e menos competitivas, para que haja um crescimento mútuo entre os alunos;
- Estabelecendo rotinas dentro da sala de aula em que todos recebam apoio igualitário, pois a igualdade é necessária para que não haja comportamentos preconceituosos, condutas discriminatórias e outros males sociais.
- Inculcando valores de respeito e solidariedade na comunidade escolar com o intuito de estimular a cooperação para os alunos com dificuldade de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um. Segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo desnivelado entre o real e o potencial que precisa ser entendido como uma característica humana, mas que ocorra mediante as interações sociais.
- A escola deve ter uma rede de apoio com pessoas qualificadas para debater as possíveis formas de inclusão escolar, ajudando não somente os professores a desempenhar seu papel de forma bem-sucedida, mas também os alunos.

Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Segundo Pires (2013) , ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas;
- elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

MÉTODO

O presente artigo é resultante de um levantamento realizado em escolas da rede pública da cidade de João Pessoa, junto a docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Quanto aos objetivos, o estudo é caracterizado como exploratório e descritivo, haja vista que procuramos obter maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito, além de buscar o conhecimento de determinadas informações, descrevendo os fenômenos da realidade pesquisada.

LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em três Escolas públicas Estadual do Ensino Fundamental e Médio, localizadas no bairro dos Ipês, Bancários e Torre no município de João Pessoa, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. Os critérios de inclusão adotados foram: ser instituição pública de ensino fundamental da cidade de João Pessoa e ter obtido o consentimento da direção escolar para realizar a pesquisa.

O estudo foi desenvolvido junto a uma amostra aleatória de docentes que expressaram o desejo de contribuir com a pesquisa e que atuam nas escolas selecionadas, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, perfazendo um total de 20 professores.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como instrumento para a coleta de dados construímos um questionário (APÊNDICE A), com 3 (três) questões fechadas e 8 (oito) abertas, que foram respondidas pelos docentes, participantes. A coleta de dados foi realizada diretamente junto aos participantes, nas instituições campo de realização da mesma. Quanto ao tempo médio usado para a coleta de dados, o levantamento foi realizado em três dias com duração de três horas para cada instituição participante.

Antes de iniciar a coleta dos dados foi apresentado ao participante um termo de consentimento livre e esclarecido, construído com base nas orientações éticas de pesquisa com seres humanos, Resolução nº 466/12 CNS/MS, sendo exigência legal em todas as pesquisas dessa natureza que se realize mediante o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos participativos e/ou por seus representantes legais manifestando sua aquiescência ao estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta, os dados das questões fechadas foram tabulados e, em seguida, analisados quantitativamente, com apoio da estatística descritiva, buscando-se evidenciar os percentuais e seus resultados apresentados em tabelas. Já os dados das questões abertas foram mapeados e submetidos à análise qualitativa que, segundo Triviños (1987), permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. Como técnica de análise, fizemos uso da análise de conteúdo, com base nas orientações de Bardin (1977) no que diz que a análise de conteúdo é organizada em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Assim destacamos as questões que mais se aproximaram do entendimento da literatura e as que mais se distanciaram.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados da pesquisa demonstraram com relação à idade dos participantes que predominou a faixa etária de 39 a 57 anos, correspondendo a 70%, os 30% restantes correspondem a faixa etária de 30 à 38 anos. Quanto ao tempo de exercício no magistério 60% dos participantes ficaram entre 11 e 30 anos de experiência, e 40% ficaram entre 4 à 10 anos de experiência, demonstrando tratar-se de profissionais que já caminham na docência há um bom tempo, indicativo importante para adquirir experiências no fazer pedagógico.

Tabela 1: Caracterização dos Participantes

Número de Participantes		20
Idade	30 à 38 anos	30%
	39 à 57 anos	70%
Sexo	Masculino	5%
	Feminino	95%
Tempo de Magistério	4 à 10 anos	40%
	11 à 30 anos	60%
Formação Acadêmica	Pedagogia	50%
	Outras áreas	50%

Fonte: Dados da pesquisa

Outro resultado que chamou nossa atenção foi quanto a questão de gênero, o grupo de presença absoluta, 95% correspondeu ao feminino e apenas 5% ao sexo masculino. Realidade ainda presente nas escolas de ensino fundamental, sobretudo o fundamental I.

Quanto à formação acadêmica verificamos que 50% têm curso de graduação em Pedagogia, ficando os outros 50% distribuídos em cursos de licenciatura como: ciências biológicas, letras, história, educação física, psicologia, e artes. Tal resultado indica que todos os docentes estão habilitados para o exercício da docência, haja vista que tanto o curso de Pedagogia quanto as licenciaturas são legalmente os cursos específicos para a formação docente.

Tabela 2: Dados referentes às questões específicas sobre a Inclusão Escolar

Recebeu informação na área de Educação Inclusiva	Sim	40%
	Não	60%
Entendimento sobre Inclusão Escolar	Apenas P.N.E*	50%
	Alunos de uma forma geral	50%

*Portadores de Necessidades Especiais

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante a ter recebido formação na área da Educação Inclusiva, detectamos que 60% dos participantes da pesquisa não receberam formação na referida área. Dos 40% que afirmaram positivamente acusaram ter recebido formação do Projovem, em disciplina de graduação no curso de educação inclusiva em extensão, na formação continuada e curso de AEE (Atendimento Escolar Especializado), com carga horária não informada.

No que se refere ao entendimento sobre inclusão escolar, 50% dos participantes demonstraram de modo coerente, a sua compreensão das quais destacamos três falas que consideramos se aproximar mais do entendimento preconizado na legislação e discussão sobre a temática.

Participante A: “A inclusão está para o professor como um tema diário, pois os alunos são diferentes, e também os alunos com deficiência, onde todos têm potenciais e saberes diferentes.”

Participante B: “Dar oportunidade a pessoas com defasagem escolar, voltar para concluir os estudos. Possibilitar/disponibilizar meios através de políticas públicas, de processos de convivência escolar.”

Participante C: “É a modalidade didático-pedagógico que inclui todas as modalidades de alunos, principalmente os que têm alguma deficiência psicossocial e mental.”

As respostas dos professores expostas acima demonstraram uma compreensão geral sobre a temática. Para que a inclusão ocorra é preciso que o tema seja diário dando apoio a diferentes alunos, com deficiência e com potenciais diferentes, ou seja, a educação inclusiva integradora pressupõe um modo de se construir um sistema educacional que considere as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminá-los de quaisquer dificuldades ou diferenças discriminatórias que possam ter na sociedade.

Segundo o Decreto de Salamanca (UNESCO, 1994) a escola inclusiva é aquela que contempla várias necessidades educacionais especiais como: crianças repetentes, que sofrem abuso sexual, que sofrem violação física ou emocional, que são obrigadas a trabalhar, que moram na rua, crianças desnutridas, que vivem em situação de miséria, vítimas de guerra, que tem altas habilidades/superdotadas ou ainda estão hospitalizadas sem frequentarem a escola.

Muitas crianças também sofrem exclusão devido à cor, a religião, o peso, a altura, a aparência, modo de falar, de vestir ou pensar. Por isso, a escola precisa estar atenta para a necessidade de respeitar os diferentes ritmos observando a capacidade de cada um e não as suas limitações.

Quanto aos demais participantes, 50% demonstraram ainda ter uma compreensão limitada no tocante à educação inclusiva, haja vista as falas apresentadas a seguir.

Participante D: “A inclusão deve ocorrer dentro da metodologia escolar e incluir os alunos especiais de todas as ações existentes no ambiente escolar.”.

Participante E: “Na minha concepção inclusão escolar é inserir na escola alunos com especialidades e dar oportunidades de socializar com outros grupos de pessoas ao qual eles não tinham outro contato.”.

Participante F: “É quando a escola recebe os alunos especiais, que têm algum tipo de deficiência, mas a escola tem que estar preparada para receber esses alunos.”

Conforme suas falas, verificamos que os mesmos consideram a inclusão apenas de pessoas com deficiências, sendo um conceito ultrapassado que nos remete a meados do século XX, onde a sociedade adquiriu uma maior consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência, embora este apoio tivesse um caráter mais assistencial do que educativo (JIMÉNEZ, 1997), o que vai de encontro ao verdadeiro sentido da inclusão.

Ao indagarmos se a escola tinha uma ação inclusiva, por unanimidade todos os participantes das escolas responderam que sim. Apesar de tal afirmativa ao serem solicitados que informassem as ações inclusivas desenvolvidas, a grande maioria se refere apenas à Sala de Recursos, porém não explicitam que tipos de ações são desenvolvidas na referida sala. Vale salientar que alguns professores fizeram referência à dança, capoeira, judô, libras, atividades desportivas, eventos, Projovem e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Para avançarmos nessas questões, uma tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação inclusiva. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que forma as práticas educativas inclusivas.

Seria muito simples dizer que o substantivo diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade, mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a nomes abstratos. Elas se constroem no social. Sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo-espço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vai se tornando a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a educação inclusiva é tema concreto que se encontra historicamente situado e tem estado presente nos discursos, sobretudo na área da educação. Contudo, encontramos ao longo da história educacional, significações que se fixaram socialmente expressando modos diferentes de como os professores a concebem, principalmente quando se trata da inclusão educacional de ensino regular.

Os resultados da análise possibilitou-nos verificar que no tocante a ter recebido informação na área da educação inclusiva, observamos que ainda existe uma falta de informação e comprometimento sobre o tema abordado, que resulta numa compreensão limitada sobre inclusão escolar.

Quando verificado se o docente tem noção de ajustamento, correção, reabilitação e se promove sempre que necessário um atendimento multidisciplinar, observamos que pela falta de informação, os participantes resumem-se na sala de recursos.

Sobre os aspectos observados, destacamos que falta uma maior compreensão por parte dos professores em relação ao verdadeiro sentido da educação inclusiva, pois, incluir é considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um método individual.

Diariamente são feitas novas descobertas e também se buscam novas nomenclaturas; contudo, pelo fato de a inclusão se tratar de um conceito novo, nesse campo ainda se encontram dificuldades em lidar com os nomes, os quais correm o risco de virar rótulos, se mal aplicados.

Com esta pesquisa, observamos que o psicopedagogo é um instrumento canalizador para a educação inclusiva, contribuindo e apoiando os professores, com técnicas metodológicas para que identifique a necessidade de aprendizagem do indivíduo resultando na inclusão do mesmo.

Assim, após a análise dos dados podemos concluir que a realidade educacional referente à inclusão escolar, ainda é ambígua, paradoxal e mal entendida pelos atores do processo educativo nos aspectos social, diversificado e cultural. Quanto ao paradigma da

Inclusão este processo muitas vezes não se tem refletido na prática pedagógica nestes espaços educacionais, pois conceitos como “Inclusão Escolar” estão bastante limitados.

A inclusão escolar no contexto da Educação é possível. Contudo este é um caminho repleto de desafios a serem enfrentados por nós cidadãos e educadores, com conhecimento, determinação e amor.

Assim, apesar das limitações enfrentadas na realização desta pesquisa, como a literatura que trata da inclusão na ótica das pessoas com deficiência, ao invés de olhar a diversidade existente no cotidiano escolar, verdadeiro sentido da inclusão; da resistência observada em alguns docentes para responder os questionários, podemos afirmar que o presente estudo foi de grande valia para propagar o sentido da inclusão em sua plenitude.

Apesar de tais limitações vale salientar que os objetivos propostos foram atingidos, possibilitando-nos evidenciar a compreensão dos docentes envolvidos na pesquisa no que diz respeito à inclusão escolar.

SCHOOL INCLUSION IN THE VIEW OF TEACHERS OF 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION

Abstract

Inclusive education is establishing itself nationally as a way to ensure a quality education for all, considering the legislation dealing with the matter. For effective implementation, an extensive school reorganization, which emphasizes teacher training, is needed. Following these thoughts, we seek answers to the following question: what is the understanding of the teachers of the 1st cycle of basic education towards school inclusion? The profile of teachers who work with inclusion must have a clear concern about the way to go in order to achieve the goals expected and a constant search for a fair and democratic society, knowing that in this way the possibilities and alternatives for educational practice can be obtained. Based on the knowledge that Psicopedagogy can and should contribute as an instrument of support for inclusive education, this study sought to understand the views of teachers in relation to inclusion and cultural diversity, starting from the assumption that beliefs and feelings of the school's actors need to be more considered because they represent a safe way to identify the factors that facilitate or hinder the adoption of a pedagogical practice grounded in principles of inclusion. The present study addresses a descriptive and exploratory survey carried out among 20 teachers from 1st to 5th grade of primary school who work in public schools in the city of João Pessoa. Data collection was conducted through a structured questionnaire with open and closed questions. The view of teachers towards school inclusion was analyzed by checking their notion of adjustment, correction, rehabilitation and multidisciplinary care whenever necessary and paying attention to how inclusive practice is developed in the schools surveyed.

Keywords: Inclusive Education. Teachers. Pedagogical practice.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Exploring links between special needs and school improvement. **Support for learning**, 13, 70-75, 1998.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos lugares, vários caminhos e um grande desafio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. A sociedade e o processo de inclusão. **Revista Eletrônica de Direito Educacional**. Itajaí, n.3, nov. 2002.

BAIRRÃO RUIVO, J.; et al. **Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão, Educação para Todos e Remoção de Barreiras para a Aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 155, p.36-44, out/dez. 2001.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITÃO, M. L. H (). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Açores, 2007. **Tese de Doutorado**. Universidade dos Açores.

MANTOAN, Maria T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 46, p.93-107, set. 1998.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

PIRES, Thereza Sophia Jácome. **AQUISIÇÃO DE ESCRITA POR SURDOS: UM OLHAR SOBRE A ADAPTAÇÃO CURRICULAR**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Lingüística, Departamento de Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

RAMOS, Rossana. **Passos para Inclusão: Revista e atualizada**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO. 1990.

WINZER, M. A. **The History of Special Education**: From Isolation to Integration. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1993.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, e também a minha família que sempre teve ao meu lado e em especial a Jefferson Silva de Oliveira que esteve ao meu lado todo tempo desta trajetória tão importante da minha vida.

Gostaria também de agradecer à minha orientadora, professora Geovani Soares de Assis, pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão, pelo carinho e pela amizade, e a todos os amigos que contribuíram para a conclusão dessa fase importante da minha vida.

Meus sinceros agradecimentos,

Ana Valéria Guimarães Carvalho.

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Curso de Psicopedagogia



Sr (a) Professor (a)

O presente instrumento tem por finalidade coletar dados sobre inclusão, a fim de que possamos realizar o trabalho final do Curso de Psicopedagogia. Desde já, agradecemos a valiosa contribuição.

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Série que atua: _____

5. Tempo de exercício no magistério: _____

6. Curso de graduação: _____

7. Recebeu formação na área da Educação Inclusiva? () Sim () Não

8. Em caso de afirmativa, que tipo de formação e qual a duração? _____

9. O que você entende por inclusão escolar? _____

10. A escola tem uma ação inclusiva? () Sim () Não

11. Em caso afirmativo. Quais as ações inclusivas que são oferecidas pela escola?

ANEXOS

Anexo A – Carta de Apresentação



Universidade Federal da Paraíba

CE – Departamento de Psicopedagogia

Núcleo de Estudos do Desenvolvimento Humano, Educacional e Social

58051-900 João Pessoa, PB – BRASIL

E-mail: sonhoicaro@hotmail.com

CARTA DE APRESENTAÇÃO

João Pessoa, ____ de _____ de 2014.

À Coordenação

Prezado(a) Coordenador(a),

Estamos realizando uma pesquisa em João Pessoa com docentes do 1º ciclo do ensino fundamental. O objetivo de compreender a visão dos professores em relação à inclusão e suas diversidades culturais.

Este projeto faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a formação no curso de bacharelado em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Sua execução recebe a orientação do(a) prof(a).Geovani Soares de Assis, do Departamento de Psicopedagogia, da mesma instituição de ensino.

Vale ressaltar que em todas as fases do desenvolvimento do projeto a identificação dos participantes será preservada, garantindo seu anonimato. A coleta dos dados buscarão comprometer minimamente as atividades da instituição. Em troca, colocamo-nos à disposição para esclarecer acerca de nossos achados, contribuindo com o conhecimento do grupo participante.

Lembrando que, seguindo o disposto nas resoluções 466/12 e 251/97, do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar a autorização dos participantes, por meio de

assinatura do *termo de consentimento livre e esclarecido*, que ocorrerá durante o processo de realização do estudo. Em todos os casos, asseguramos o caráter voluntário e, mais uma vez, o anonimato da participação.

Certos de contar com sua valiosa contribuição, agradecemos desde já, colocando-nos à sua inteira disposição no endereço eletrônico acima especificado.

Aluno responsável

Prof Orientador

Anexo B – Carta de Anuência**Universidade Federal da Paraíba****Centro de Educação****Departamento de Psicopedagogia****Coordenação do Curso de Psicopedagogia****Carta de Anuência**

Ilmo Sr.

Solicitamos a autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: A Inclusão Escolar na Visão dos Docentes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental a ser realizada na vossa escola pela (o) aluna (o) Ana Valéria Guimarães Carvalho, sob a orientação da professora Geovani Soares de Assis, que utilizará um questionário contendo 11 perguntas simples a professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a resolução do conselho regional de saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

João Pessoa, ____ de _____ de 2014

() Concordo com a solicitação

() Não concordo com solicitação

Segue abaixo assinado,

Assinatura e Carimbo

Anexo C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Essa pesquisa é sobre A Inclusão Escolar na Visão dos Docentes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental está sendo desenvolvida por Ana Valéria Guimarães Carvalho, aluna do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Geovani Soares de Assis.

O objetivo geral do estudo é compreender a visão dos professores em relação à inclusão e suas diversidades culturais, especificamente, 1) Analisar a visão do docente em relação à inclusão escolar; 2) Verificar se o docente tem noção de ajustamento, correção e reabilitação e se promove sempre que necessário um atendimento multidisciplinar; 3) Analisar como se dar a prática inclusiva na escola em que atua. A finalidade deste trabalho é contribuir

Acreditamos que estudos desta natureza possam fazer parte do bojo de pesquisas que venham auxiliar a comunidade escolar em participar da construção de uma sociedade mais ética, mais justa, que valorize os indivíduos em sua singularidade, com seus limites e potencialidades, contribuindo, assim, como instrumento de apoio à educação inclusiva, através da difusão de referenciais que defendam essa perspectiva.

Solicitamos a sua colaboração para responder um QUESTIONÁRIO de 11 pergunta com 3 (fechadas) e 8 (aberta), com duração média de 10 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação e saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis para a saúde dos participantes.

. Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto o (a) senhor (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). caso decida não participar estudo, ou resolver qualquer a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

Eu, _____,
idade _____, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento,
posso dizer “não” e desistir.

Os participantes tiraram minhas dúvidas e conversaram com o responsável da
instituição de ensino. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima.
Estou ciente que recebi uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2014

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador (a)

Contato com o pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a)
pesquisador (a) Ana Valéria Guimarães Carvalho, telefone: (83) 87099875 ou para o Comitê
de ética do Hospital Lauro Wanderley. Endereço: Hospital Lauro Wanderley – W-L-W 4º
andar. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa – PB. CEP: 58059-900. E-
mail:comitedeetica@hulw.ufpb.br, Campus I – fone: 3216-7969

CARTA DE APROVAÇÃO

Ana Valéria Guimarães Carvalho

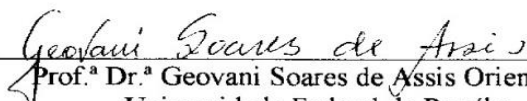
A Inclusão Escolar na Visão dos Docentes do 1º Ciclo do Ensino Fundamental

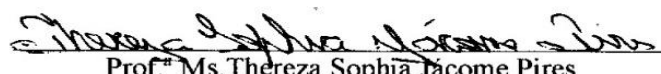
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Geovani Soares de Assis

Aprovado em: 19/08/2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Geovani Soares de Assis Orientadora
Universidade Federal da Paraíba


Prof.^a Ms. Thérèza Sophia Jácome Pires
Universidade Federal da Paraíba